Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8170360
Centre d'intérêt: 72

Pierre-Joly, Régine, 1948-

[Langage en milieux défavorisés] : étude longitudinale : rapport préliminaire / Régine Pierre-Joly. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés, 1974.
60, [5] f. ; 28 cm. -- (Document de travail / Commission des écoles catholiques de Montréal)

Titre de la couv. Bibliographie: f. [62-65].

Cote Dewey: 155.418/P622L Cote LC: LB/1139/.L3

Descripteur(s): *Langage de l'enfant *Développement du langage *Didactique du français *Milieu défavorisé *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Pédagogie compensatoire

Rapport provisoire d'une recherche sur le développement psycho-linguistique de l'enfant montréalais. Il s'agit plus précisément de déterminer les particularités du développement de l'enfant de milieux défavorisés afin d'élaborer un programme de langage, au niveau de la maternelle, correspondant à ses besoins. L'enquête doit porter sur trois aspects particuliers: le développement normal du langage de l'enfant montréalais d'âge pré-scolaire; les particularités du développement linguistique de l'enfant de milieux défavorisés; les variables pouvant influencer l'apprentissage du langage.

L'échantillon comprend 150 enfants montréalais de quatre ans, garçons et filles, choisis en fonction du milieu, du rang dans la famille, du revenu et de la scolarité des parents. Leur langue maternelle est le français. Des tests leur ont été administrés à l'école en deux séances d'une heure chacune. La première portait sur la compréhension (Leiter, P.L.S., vocabulaire), la deuxième sur l'expression (P.L.S., vocabulaire, discrimination auditive, histoires par l'image).

Une analyse rapide et partielle des résultats est donnée pour les différents tests. Soulignons toutefois que la recherche n'en est qu'à ses débuts. Une hypothèse la sous-tend cependant de façon assez nette: que les différences essentielles entre les enfants des milieux défavorisés et ceux d'autres milieux tiennent au fait qu'ils attribuent au langage des fonctions différentes qui ne sont pas celles auxquelles l'école attache le plus d'importance. Le projet se dirigerait donc vers une pédagogie axée sur le développement individuel plutôt que sur la compensation, les enfants de milieux défavorisés étant perçus comme différents et non déficients.

Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 0170360
Centre d'intérêt: 72

Pierre-Joly, Régine, 1948- .

[Langage en milieux défavorisés] : étude longitudinale : rapport préliminaire / Régine Pierre-Joly. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés, 1974.
60, [5] f. ; 28 cm. -- (Document de travail / Commission des écoles catholiques de Montréal)

Titre de la couv. Bibliographie: f. [62-65].

Cote Dewey: 155.418/P622L Cote LC: LB/1139/.L3

Descripteur(s): *Langage de l'enfant *Développement du langage *Didactique du français *Milieu défavorisé *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Pédagogie compensatoire

Rapport provisoire d'une recherche sur le développement psycho-linguistique de l'enfant montréalais. Il s'agit plus précisément de déterminer les particularités du développement de l'enfant de milieux défavorisés afin d'élaborer un programme de langage, au niveau de la maternelle, correspondant à ses besoins. L'enquête doit porter sur trois aspects particuliers: le développement normal du langage de l'enfant montréalais d'âge pré-scolaire; les particularités du développement linguistique de l'enfant de milieux défavorisés; les variables pouvant influencer l'apprentissage du langage.

L'échantillon comprend 150 enfants montréalais de quatre ans, garçons et filles, choisis en fonction du milieu, du rang dans la famille, du revenu et de la scolarité des parents. Leur langue maternelle est le français. Des tests leur ont été administrés à l'école en deux séances d'une heure chacune. La première portait sur la compréhension (Leiter, P.L.S., vocabulaire), la deuxième sur l'expression (P.L.S., vocabulaire, discrimination auditive, histoires par l'image).

Une analyse rapide et partielle des résultats est donnée pour les différents tests. Soulignons toutefois que la recherche n'en est qu'à ses débuts. Une hypothèse la sous-tend cependant de façon assez nette: que les différences essentielles entre les enfants des milieux défavorisés et ceux d'autres milieux tiennent au fait qu'ils attribuent au langage des fonctions différentes qui ne sont pas celles auxquelles l'école attache le plus d'importance. Le projet se dirigerait donc vers une pédagogie axée sur le développement individuel plutôt que sur la compensation, les enfants de milieux défavorisés étant perçus comme différents et non déficients.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: ar

E D U O 8170360

document de travail

étude longitudinale

(rapport préliminaire)

Août 74

Régine Pierre-Joly
Chargée de recherches

CONSULTATION SUR PLACE

RECHERCHE SUR
LE DEVELOPPEMENT PSYCHOLINGUISTIQUE
DES ENFANTS DE MILIEUX DEFAVORISES.

BUREAU DE PSYCHOLOGIE C.E.C.M.

E D U Q 8170360

LANGAGE EN MILIEUX DEFAVORISES

TABLE DES MATIERES

PRESENTATION DU RAPPORT

CHAPITRE I : CONTEXTE DE LA RECHERCHE PAGE 1

CHAPITRE II : DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE PAGE 12

CHAPITRE III : ANALYSE DES RESULTATS PAGE 20

CHAPITRE IV: : APPORTS DE LA RECHERCHE: PAGE 53
ELABORATION D'UN PROGRAMME
DE LANGAGE

REFERENCES-

APPENDICES- I - II - III - IV - V

BIBLIOTHÈQUE ADMINISTRATIVE G GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

Présentation du rapport

Le texte qui suit constitue un rapport préliminaire destiné uniquement à informer toutes personnes intéressées de l'état de notre recherche. A ce titre, il est appelé à être remanié, complété et, si besoin était, modifié. Les jugements que l'on pourrait être amené à faire à la lecture de ce document devront donc être extrêmement nuancés et présentés comme des conclusions provisoires. Il faudra probablement attendre décembre 1974 pour la parution du rapport complet de la première partie de notre recherche.

Ce texte avait d'abord été conçu pour une distribution limitée auprès des autorités qui réclamaient des rapports périodiques sur la recherche. Ce n'est qu'à la demande de plusieurs personnes que nous avons finalement accepté de le diffuser à une plus grande échelle. Toutefois en raison du volume qu'il représentait, nous ne pouvions nous permettre de reproduire l'ensemble du document (avec les appendices) en aussi grand nombre. Une copie complète sera mise à la disposition de ceux qui voudraient en prendre connaissance.

Ont collaboré, à divers titre, à la parution du présent document:

Janine Flessas, psychologue
Nicole Desrochers, linguiste
Aude Dufresne, M.A. (psychologie)
Marie Sabourin, étudiante en linguistique
Roger Lazure, étudiant en linguistique
Anita Clissas, étudiante en linguistique

CHAPITRE I

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Telle que définie au départ, la recherche s'était donné comme objectif d'étudier le développement psycho-linguistique de l'enfant montréalais en vue de déterminer les particularités du développement de l'enfant de milieux défavorisés et d'adapter le programme de langage qu'on nous demandait d'élaborer à leurs besoins. En fait, lorsqu'on nous a présenté le projet d'élaboration d'un programme de langage, on nous le présentait, ou du moins c'est comme cela que nous l'avons compris, comme devant être un programme compensatoire, c'est-à-dire un programme s'adressant à des enfants soi-disant "déficients". Toutefois, après avoir consulté différentes sources, nous nous sommes vite rendue compte que ce n'était pas là la seule perspective possible et que de plus en plus on rejettait la thèse de la déficience pour défendre la thèse de la différence. Autrement dit, les enfants de milieux défavorisés ne seraient pas en retard sur leurs camarades des milieux plus aisés mais ils se développeraient de façon différente. Le second point de vue semble pourtant correspondre assez peu à la perception qu'ont les pédagogues et les professionnels qui travaillent dans les écoles des quartiers défavorisés. Il faut dire qu'il a surtout été développé par des linguistes qui étudient la langue en tant que système et tiennent peu compte des individus qui utilisent cette langue. De même, ils étudient surtout la langue à son niveau d'achèvement i.e. la langue utilisée par les adultes; ils se placent généralement peu dans

.../2

une perspective génétique et tiennent encore moins compte des relations entre la langue et les autres dimensions du développement (cognitives ou affectives). Par ailleurs, leur intérêt se limite à la langue orale, alors que, jusqu'à présent du moins, l'une des préoccupations premières de l'école était l'apprentissage de la langue écrite. On peut donc dire que les linguistes ont une vue assez partielle du problème.

Pourtant leur intervention a eu beaucoup d'effets positifs. D'abord, elle a obligé les psychologues et les éducateurs qui s'étaient les premiers penchés sur les problèmes de langage à reconsidérer leur point de vue ne fusse qu'en proposant des interprétations alternatives. En partant du principe que les enfants de milieux défavorisés ne sont pas déficients mais simplement différents, ils ont amené les chercheurs, jusqu'alors centrés uniquement sur l'enfant, à chercher ailleurs que chez l'enfant ou dans son milieu, la source de ses difficultés scolaires.

Ce mouvement de décentration a ouvert la porte à de nouveaux champs de recherches, certains pour explorer les variables socio-culturelles, d'autres les variables socio-pédagogiques. Toutefois, la plupart de ces recherches se sont déroulés aux USA. Or, comme nous avons essayé de l'analyser dans DEDAPAM (1973, Appendice II), les problèmes des Américains ne sont pas les mêmes que les nôtres. Lorsque les américains parlent de population différente, ils parlent également de population d'origine ethnique différente et de race différente. Ainsi les recherches les plus importantes dans ce domaine ont été menées principalement auprès de population de race noire ou d'origine portoricaine.

.../3

Au québec, les recherches sont encore très limitées. En dehors de la thèse de M. Pagé (1971), sur les structures syntaxiques, nous ne disposons, pour ainsi dire, d'aucune recherche, ayant étudié les caractéristiques du langage des enfants canadiens français de milieux défavorisés. Etant donné notre but qui était d'orienter le programme de langage qu'on nous demandait d'élaborer afin qu'il réponde le plus possible aux besoins des enfants à qui il s'adresse, notre étude devait porter sur trois aspects particuliers:

a) étudier le développement normal du langage de l'enfant montréalais d'âge pré-scolaire.

b) isoler les particularités du développement linguistique de l'enfant de milieux défavorisés

c) identifier les variables pouvant influencer l'apprentissage du langage.

C'est pourquoi nous avons trouvé important d'entreprendre notre propre recherche pour vérifier dans quelle mesure les conclusions des recherches américaines sont applicables au québec.

Nos hypothèses ont donc été établies en fonction de 2 sources principales de données:

a) recherches sur le développement du langage

b) recherches sur l'influence du milieu socio-culturel

.../4

a) Développement du langage

Les recherches dans le domaine psycho-linguistique sont encore relativement récentes. Les données dont nous disposons sont essentiellement descriptives et permettent peu de comprendre les mécanismes d'acquisition du langage. En fait la théorie génétique la plus cohérente est encore la théorie Piagétienne. Même s'il n'a pas étudié le langage pour lui-même, Piaget y fait souvent référence de façon explicite (1963). Certains de ses collaborateurs dont H. Sinclair (1967, 1968) et E. Ferreiro (1971) ont repris et vérifié ses hypothèses.

Pour Piaget et ses collaborateurs, les processus d'acquisition du langage doivent être envisagés dans le cadre plus large du développement des processus cognitifs en général. Tout comme l'intelligence, le langage puise ses sources dans les coordinations sensori-motrices des deux premières années. Le langage n'est donc pas la source de l'intelligence (comme certains le supposent); il est un facteur de développement cognitif nécessaire mais non suffisant. Dans cette perspective, le développement du langage doit être considéré en relation avec le développement de l'intelligence. Les deux sont intimement reliés et obéissent aux mêmes lois de développement. Tout comme les opérations intellectuelles, les structures linguistiques sont le résultat d'une construction progressive reposant sur la coordination des actions (le fait de parler étant considéré comme une action). En somme, il faut distinguer deux aspects dans l'étude du développement du langage.

a) le langage est un moyen de communication de la pensée
b) le langage est aussi un objet de connaissance i.e. un instrument que l'enfant doit construire.

L'enfant doit donc apprendre à se servir du langage comme moyen de communication mais il doit aussi élaborer cet instrument, cette élaboration se faisant parallèlement au développement de la pensée et en relation avec elle.

b) Influence du milieu socio-culturel

Parmi toutes les recherches visant à déterminer l'influence du milieu socio-culturel sur l'acquisition du langage, celles de Brown et de son équipe (Brownw et Bellugi, 1964; Bellugi, 1966, 1967; Brown, Cazden et Bellugi-Klima, 1971;) et de Labov (Labov et Cohen, 1966, Labov 1968) sur les structures syntaxiques et phonologiques sont sans doute les plus citées. Il ressort de ces travaux que les différences observables entre la langue utilisée par les enfants de milieux défavorisés et la langue standard ne sont pas dues à des déviations occasionnelles mais qu'elles obéissent effectivement à des règles spécifiques propres au milieu social auquel appartiennent ces enfants. De plus, ces différences demeurent minimes dans l'ensemble et ne semblent pas nuire à l'intelligibilité entre les groupes sociaux. Sur ce dernier point, des études particulièrement intéressantes ont été faites concernant l'habileté des individus à comprendre des dialectes qu'ils ne parlent pas. Deutch (1967) trouve ainsi que des enfants noirs âgés de 6 ans et 10 ans parviennent facilement à discriminer des sons de l'anglais standard même si ces sons ne sont pas émis dans leur propre dialecte. De même les sujets de Labov (1967) discriminent entre les temps présent et passé des verbes sans pour autant marquer cette distinction dans leur langage courant.

Pourtant, même si l'accumulation de données permet de moins en moins de conclure au déficit linguistique, il reste que, au niveau du rendement scolaire, les échecs sont plus nombreux en milieux défavorisés et qu'il n'est sans doute pas faux d'accorder au langage une bonne part de responsabilité. Les recherches comparatives, si elles tendent à montrer que l'enfant de milieux défavorisés n'est pas déficient, ne nous apprennent cependant pas pourquoi, alors qu'il n'est pas déficient, il donne un rendement inférieur. Il serait peut-être temps de réorienter les recherches et de faire porter nos efforts sur l'étude des processus de communication en vue d'analyser quel usage l'enfant de milieux défavorisés fait de son langage, comment il s'en sert, à quelles fins. Autrement dit, il importe maintenant d'étudier les fonctions du langage.

Les recherches les plus intéressantes dans ce domaine sont sans doute celles qui se sont inspirées des hypothèses de Bernstein (revues et clarifiées dans Bernstein, 1972) sur l'interprétation des différences linguistiques liées au milieu socio-économique. Pour Bernstein, la différence essentielle entre le code des enfants de milieux populaires et celui des enfants de milieux bourgeois tient au fait que les premiers développent un système de significations particularistes tandis que les seconds développent un système de significations universalistes.Ces deux concepts font référence à la dépendance plus ou moins grande du discours par rapport au contexte. L'exemple suivant tiré d'une expérience de Peter Hawkins (in Bernstein 1972), illustre bien ce que Bernstein entend par significations particularistes vs significations universalistes. Dans cette expérience, on présentait à l'enfant une série de quatre images qui formaient une histoire. La première image montre des garçons en train de jouer

au football; dans la deuxième image, le ballon passe à travers la fenêtre d'une maison; la troisième représente un homme en train de faire des gestes menaçants; et dans la quatrième, une femme regarde par la fenêtre tandis que les enfants s'éloignent. Voici deux versions de l'histoire données par deux enfants d'origine socio-économique différente:

1. "Ils sont en train de jouer au ballon et il le tape, il passe à travers, il brise la vitre et ils la regardent et il sort et crie contre eux parce qu'ils l'ont brisée alors ils se sauvent et ensuite elle regarde dehors et elle leur dit de partir".

2. "Trois garçons sont en train de jouer au ballon et un garçon tape dans le ballon et il passe à travers la fenêtre; le ballon casse la vitre et les garçons le regardent et un homme sort et crie contre eux parce qu'ils ont cassé la vitre aussi ils se sauvent et ensuite cette dame regarde par la fenêtre et elle dit aux garçons de partir".

Dans la première version, les enfants utilisent un langage implicite i.e. la signification ne repose pas uniquement sur le langage mais aussi sur des données extra-linguistiques: (geste, intonation, mimiques faciales, rythme etc.). Dans la seconde version, par contre, tous les éléments de la signification sont donnés verbalement; le langage est alors explicite. Pour Bernstein donc, la

.../8

différence essentielle entre le langage des enfants de la classe ouvrière et ceux de la classe bourgeoise se situerait davantage au niveau de la performance qu'au niveau de la compétence. Les enfants de la classe ouvrière posséderaient dans leur vocabulaire passif, le vocabulaire utilisé par leurs camarades des milieux plus aisés; leur compréhension du système des règles linguistiques serait aussi développé; par contre, la production linguistique des ordres universalistes de significations serait très différente de la production linguistique des ordres de significations particularistes, les différences étant liées aux formes de relations sociales (ex. mère-enfant) existant dans le milieu où l'enfant acquiert son langage. Ainsi, dans l'expérience décrite précédemment, Hawkins souligne que, contrairement aux enfants de milieux moyens, les enfants de milieux défavorisés utilisent plus de pronoms que de noms et que, bien souvent, le nom auquel ils devraient référer n'apparaît pas antérieurement, ("exophoric pronouns"). Ce sont ces différences qui ont amené Bernstein à parler en terme de code restreint vs code élaboré en insistant sur le fait, cependant, que rien dans le code restreint n'empêche l'enfant d'intérioriser et d'apprendre l'emploi des significations universalistes, sinon les blocages causés par l'attitude de l'école à l'égard de sa culture d'origine. Dire qu'un code est restreint ne signifie donc pas qu'un enfant est non-verbal ni qu'il est, au sens technique, défavorisé au plan linguistique car il possède la même intelligence tacite du système des règles linguistiques que n'importe quel autre enfant. Cela signifie seulement que les contextes et les conditions qui orienteront l'enfant vers des ordres de signification universalistes et qui l'inviteront à faire des choix linguistiques par lesquels ces significations sont produites, sont limités.

S'inspirant de ces hypothèses, Robinson (1965) confirme, qu'en effet, les enfants de milieux défavorisés, sont capables d'utiliser un code élaboré mais qu'ils ne le font que dans certains contextes, comme par exemple lorsqu'ils doivent s'adresser à une personne d'un statut social supérieur. Dans la même optique Krauss, Rotter (1968) et Heider (1968) observent des différences dans le mode de communication des enfants suivant leur origine sociale. Dans une tâche où l'on demande à un enfant de six ans de décrire une situation à un camarade caché derrière un écran, Heider rapporte que les enfants de milieux défavorisés utilisent plus de descriptions métaphoriques pour communiquer l'information que les enfants de milieux moyens dont le style est plus analytique.

HYPOTHESES

Nous inspirant des théories énoncées précédemment et de réflexions plus générales soumises dans des documents antérieurs (cf. Annexe II Pierre-Joly R. (1972a, 1972b, 1973)), nous avons posé les hypothèses suivantes:

A) De façon générale, en ce qui a trait aux relations entre le langage et la pensée:

A_1) les enfants de milieux défavorisés ne différeront pas de façon significative des enfants des autres milieux socio-économiques sur le plan de l'intelligence non verbale.

A_2) ils ne différeront pas non plus au plan verbal, du point de vue de la compréhension.

.../10

A_3) mais ils différeront du point de vue de l'expression.

B) De façon spécifique, en ce qui concerne l'aspect plus proprement linguistique, on peut postuler que:

B_1) Au niveau syntaxique: il n'y aurait pas de différence en ce qui concerne les structures syntaxiques de base (phrases simples); les différences se situeraient dans le processus d'intégration des phrases dans les phrases (phrases complexes).

B_2) Au niveau phonologique: les enfants des trois milieux socio-économiques seraient au même stade dans l'acquisition du système phonologique (on retrouverait les mêmes phonèmes dans les trois milieux); les différences se situeraient au niveau des règles de réalisation et principalement au niveau des règles de variation libre.

B_3) Au niveau sémantique: il n'y aurait pas de différence sur le plan de la compréhension de mots de vocabulaire usuel mais il y aurait des différences au niveau de l'utilisation de ce vocabulaire, à la fois quantitativement (nombre de mots connus) et qualitativement (catégories de réponses).

C) En ce qui concerne la compétence à communiquer, on peut supposer, si l'on s'inspire des hypothèses de Bernstein, que:

C_1) les enfants de milieux défavorisés auraient plus tendance à utiliser un langage implicite comparativement aux enfants des milieux moyens et favorisés dont le langage serait plus explicite.

C_2) conséquemment, le langage des enfants de milieux défavorisés serait plus synthétique et métaphorique que, celui des enfants des autres milieux qui serait lui, plus analytique.

Ces hypothèses sont fonction du caractère longitudinal de notre recherche. Il est possible, en effet, que certaines d'entre elles (particulièrement les hypothèses(B) ne soient pas immédiatement vérifiables compte-tenu de l'âge de nos sujets. Par exemple, il est possible qu'à 4 ans le système syntaxique des enfants, en général, ne soit pas suffisamment développé pour que l'on puisse déjà déceler l'influence du milieu; la même chose serait vraie des systèmes phonologique et sémantique . L'étude longitudinale de ces différents aspects, nous permettra donc de distinguer les caractéristiques dues à l'âge des caractéristiques dues à l'influence du milieu. C'est là un des aspects les plus importants de notre recherche. En effet, quelle que soit la thèse qu'ils soutiennent (déficiences vs différences linguistiques), les auteurs se sont très peu souciés de définir leur position. A quel moment peut-on parler de déficiences? quand est-on en présence de différences socio-culturelles? En comparant les résultats de nos trois groupes socio-économiques à différents moments de leur développement, nous serons en mesure de déterminer si les différences observées sont le reflet d'un retard de développement, dans quel cas nous pourrons parler de déficiences, ou simplement le reflet de l'influence du milieu, à ce moment là nous postulerons qu'il y a simplement différences ou équivalences linguistiques.

CHAPITRE II

DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE

EPREUVES EXPERIMENTALES-PREPARATION

(voir l'appendice III pour les consignes et les protocoles des six épreuves expérimentales).

Description des épreuves devant servir à la vérification de nos six hypothèses et procédures de mise au point.

HYPOTHESES A_1- LEITER INTERNATIONAL SCALE PERFORMANCE
test d'intelligence non-verbal
(traduction et adaptation)

A_2- PRESCHOOL LANGUAGE SCALE (P.L.S.)
section compréhension
(traduction et adaptation)

A_3- PRESCHOOL LANGUAGE SCALE (P.L.S.)
section expression
(traduction et adaptation)

B_1- HISTOIRES PAR L'IMAGE
(élaboration-pré-expérimentation)

B_2- VOCABULAIRE EXPRESSION
(élaboration-pré-expérimentation)
HISTOIRE PAR L'IMAGE
(élaboration-pré-expérimentation)

.../13

BIBLIOTHÈQUE ADMINISTRATIVE G GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

B_2- DISCRIMINATION AUDITIVE

(élaboration-pré-expérimentation)

B_3- VOCABULAIRE COMPREHENSION

VOCABULAIRE EXPRESSION

(élaboration-pré-expérimentation)

C_1-C_2- HISTOIRES PAR L'IMAGE

(élaboration)

PRESENTATION DES EPREUVES

a) LEITER

Le Leiter est un test "culture free" construit pour être utilisé avec des sujets de langue étrangère ou incapables de parler pour une raison ou pour une autre; il ne nécessite donc aucune intervention verbale de l'expérimentateur. Dans le cadre de la recherche, l'enfant et l'expérimentateur parlant la même langue, nous avons introduit un minimum de consignes pour que la situation semble plus naturelle, en prenant soin toutefois que ces consignes ne donnent aucun indice supplémentaire.

La tâche demande d'apparier une série d'images mobiles à une série fixe, de façon à en reproduire par exemple les couleurs, les formes, les sériations ou les relations spatiales (voir consignes et protocoles dans l'appendice III).

b) P.L.S.

Le Preschool Language Scale est fait pour isoler deux aspects du langage: l'aspect compréhension et l'aspect expression. La première partie du test mesure

la capacité qu'a le sujet de comprendre une question qui lui est donnée verbalement et de le manifester par une réponse non verbale. ex: "Montre-moi la petite cuillère". La seconde partie mesure l'habilité verbale de l'enfant: capacité de faire des phrases, disponibilité du vocabulaire, capacité de compter, mémoire auditive, etc.

Le test a dû être traduit de l'anglais ce qui a nécessité l'adaptation de certains items. De plus l'épreuve étant faite pour une utilisation clinique, il fallait, pour l'utiliser dans un cadre de recherche, en standardiser l'administration (consignes, ordre des items).

c) VOCABULAIRE COMPREHENSION ET EXPRESSION

Les épreuves touchant le vocabulaire ont voulu étudier séparément les aspects réceptif et expressif du langage.

En ce qui concerne l'aspect réceptif, l'épreuve fut élaborée sur le même principe que le "Peabody Picture Vocabulary Test", il s'agit d'une épreuve à choix multiples(4 possibilités) où le sujet doit désigner l'image correspondante à chacun des mots-stimuli. La tâche comprenait 81 items et l'analyse des résultats devait permettre d'établir une échelle de développement de la compréhension du vocabulaire, par niveaux d'âge.

Les mêmes 81 mots servirent à constituer l'épreuve d'expression, sous forme d'un livret regroupant les 81 images correspondantes. Celles-ci étaient présentées une à une et on demandait au sujet d'évoquer le mot qu'illustrait chaque image. Au

cas où le sujet ne donnait pas spontanément le mot attendu, des sous-questions avaient été prévues (cf. Appendice III-consignes) afin de déterminer des niveaux de réponses qui permettraient ultérieurement d'observer des différences éventuelles entre les milieux considérés.

Compte-tenu de la difficulté pour l'expérimentateur de transcrire intégralement les réponses du sujet, l'entrevue était enregistrée au magnétophone.

d) HISTOIRES EN IMAGES

Nous avons vu que les deux épreuves précédentes de langage expressif (PLS expression et Peabody expression) plaçaient le sujet dans une situation très structurée où on lui demandait une réponse précise, généralement limitée à un seul mot ou une courte phrase.

L'épreuve des "histoires en images" permet au contraire, une plus grande spontanéité de la part du sujet, qu'on encourage le plus possible à s'exprimer à partir de la consigne générale : "raconte-moi une histoire".

Le matériel est constitué de cinq séries de trois à quatre images, qui alignées dans un ordre correct, illustrent une petite "histoire" dont le déroulement et les scènes sont normalement familières à un enfant de cet âge (ex. une scène de goûter.)

Des sous-questions étaient prévues dans les consignes pour faciliter le discours de l'enfant et au besoin l'aider à le clarifier, quand le récit obtenu était par trop incomplet.

Ces sous-questions visaient essentiellement à obtenir une narration la plus détaillée possible de la séquence d'actions, mais, avec les sujets plus faibles, elles pouvaient porter plus simplement sur la description de chaque image considérée isolément (pour une description plus détaillée voir consignes et protocoles dans l'Appendice III).

Pour libérer l'expérimentateur et ainsi faciliter ses interventions, l'épreuve fut entièrement enregistrée au magnétophone. Les enregistrements furent par la suite intégralement retranscrits en écriture phonétique par une équipe de linguistes: le texte ainsi obtenu pourra servir à trois types d'analyses:

a) analyse des structures syntaxiques

b) analyse de la "compétence à communiquer"

c) analyse phonologique

e) DISCRIMINATION AUDITIVE

Ce test ayant fait l'objet d'une étude par un étudiant, se reporter au rapport de la recherche en Appendice IV, pour plus de détails.

EVALUATION

a) Constitution de l'échantillon

150 enfants représentatifs de la population montréalaise d'enfants de 4 ans.

CRITERES DE SELECTION

1) MILIEU- défini à partir des stanines attribués à chaque école dans l'étude de Claude Forest (1972).

	Stanines
Milieu défavorisé	1- 2- 3-
Milieu moyen	4- 5- 6-
Milieu favorisé	7- 8- 9-

2) AGE- enfants nés entre avril 1969 et novembre 1969 (age moyen: 4:6)

3) SEXE- autant de garçons que de filles

4) RANG DANS LA FAMILLE-

1) unique
2) aîné
3) milieu
4) dernier

5) REVENUS DES PARENTS- 6 catégories ont été retenues

A - 0 - $4,000
B - $4,500. - $8,000.
C - $8,500. - $12,000.
D - $12,500 - $16,000.
E - $16,500 - $20,000.
F - $20,500.

6) SCOLARITE DES PARENTS - 3 catégories

1) primaire

2) secondaire

3) collégial

VARIABLE DE CONTROLE

Langue parlée à la maison: uniquement le français

b) Déroulement de l'évaluation

Les épreuves étaient divisées en 2 catégories et étaient administrées aux enfants en 2 séances de 1 heure chaque fois.

- compréhension - LEITER

P.L.S. (compréhension)

VOCABULAIRE (compréhension

- expression - P. L.S. (expression)

VOCABULAIRE (expression)

DISCRIMINATION AUDITIVE

HISTOIRES PAR L'IMAGE

La moitié des enfants passèrent les épreuves de compréhension d'abord, tandis que l'autre moitié commencèrent par l'expression.

Huit étudiants en psychologie se partagèrent l'évaluation qui dura environ 12 semaines à raison de 2 jours/semaine par expérimentateur.

Les enfants de milieu défavorisé ont été vus à l'école qu'ils fréquentaient. Comme il n'y a pas de maternelles 4 ans dans les milieux moyen et favorisé , on demandait aux mères de venir avec leur enfant à l'école du quartier afin de rendre les conditions d'évaluation équivalentes.

ETUDES DES CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES DE LA POPULATION D'ENFANTS DE 4 ANS DE LA REGION MONTREALAISE

Pour trouver 150 enfants de 4 ans correspondant à tous nos critères, il nous a fallu recueillir des renseignements sur quelques 3,000 enfants. Il nous semblait donc intéressant de compiler ces statistiques. Cette étude nous permettra en même temps de vérifier si la classification des écoles effectuée par M.Forest à partir de critères essentiellement académiques, correspond à la classification que l'on obtiendrait à partir de critères socio-économiques. Les résultats de cette étude seront publiés dans le courant de l'été.

CHAPITRE III

ANALYSE DES RESULTATS

LEITER

A) Méthode d'analyse

Le Leiter étant un test "culture free", il a posé peu de problèmes d'adaptation d'items ou de critères de correction; on pouvait donc l'utiliser tel quel sans refaire l'analyse psychométrique.

1) Correction des protocoles et établissement du score de chaque sujet.

2) Comparaison de ces résultats à ceux du PLS expression et compréhension en fonction des milieux, du revenu et de la scolarité des parents. L'analyse de variance se fera selon un schème factoriel.

B) Résultats

Les protocoles ont été corrigés et les résultats sont prêts à être analysés.

TABLEAU I

Moyennes obtenues au Leiter par les 3 groupes expérimentaux

GROUPES EXPERIMENTAUX	X	S
Défavorisé	97.42	19.37
Moyen	104.64	17.50
Favorisé	106.95	14.85
Moyenne générale	102.74	17.82

.../21

PRESCHOOL LANGUAGE SCALE

A) Méthode d'analyse

1) Réajustement des critères de correction compte tenu des modifications apportées par la traduction et l'adaptation du test.

2) Analyse d'items

- calcul de la corrélation bisériale dans les deux parties afin de vérifier l'homogénéité des items.
- modification des critères de correction et réorganisation de l'ordre des items en fonction des pourcentages de réussite.

3) Calcul de l'âge mental des sujets à chaque partie du test selon le nouvel ordre.

4) Comparaison des résultats en expression et en compréhension avec ceux du Leiter.

B) Résultats

Nous avons établi les critères et corrigé les protocoles. La corrélation bisériale a ensuite été calculée et a montré que l'homogénéité était en général bonne (environ .60). Il n'a donc pas été nécessaire d'éliminer d'items. Cependant l'analyse des pourcentages de réussite a entraîné des modifications dans l'ordre des items. Nous sommes maintenant en train de vérifier si cette réorganisation des deux échelles a augmenté l'homogénéité du test améliorant ainsi sa consistance interne. La nouvelle échelle de chacune des parties permettra de calculer les scores des sujets, pour ensuite entreprendre l'analyse de variance.

VOCABULAIRE

I- Vocabulaire réceptif

A- Méthode d'analyse

a) correction des protocoles en fonction du numéro de l'image pointée par le sujet.

b) analyse d'items

Cette épreuve ayant été élaborée pour les besoins de l'expérience, il était nécessaire d'en faire l'analyse psychométrique pour la:

1. vérification de l'homogénéité de chacune des planches (ensemble des 4 images) par le calcul de la correction bisériale, une faible homogénéité pouvant nécessiter la modification du choix des distracteurs ou (éventuellement) l'élimination de l'item.

2. réorganisation de l'ordre des items en fonction des pourcentages de réussite.

c) établissement du score de chaque sujet à partir de l'échelle obtenue.

d) étude comparée des résultats à ce test avec ceux des autres tests, en fonction des milieux et des critères retenus.

B- Résultats

En partant des 81 mots de l'épreuve initiale, nous en avons conservé 36 ayant une homogénéité de .50 et permettant d'établir des niveaux de développement du vocabulaire.

Nous pouvons être amenés à modifier cette échelle à partir des résultats du test d'expression. Nous devons attendre ceux-ci pour procéder aux points c) et d) de l'analyse (cotation et comparaisons).

II- Vocabulaire expressif

A- Méthodes d'analyse

a) élaboration de catégories permettant de classifier les réponses selon qu'elles sont plus ou moins proches du mot attendu.

b) correction des protocoles en fonctions des catégories retenues

c) analyse d'items

1. calcul de la corrélation bisériale pour vérifier d'une part l'homogénéité des items (ce qui pourra amener la modification ou le rejet des items dont l'homogénéité est insuffisante) et d'autre part, la validité de notre classification.

2. graduation des catégories selon les pourcentages des sujets qui ont répondu en fonction de ces catégories, afin de nous permettre de pondérer les réponses.

3. réorganisation de l'ordre des items en fonction du pourcentage de réussite (mot exact).

.../24

d) établissement du score global de chaque sujet, en fonction de la pondération accordée à chacune des catégories.

e) étude comparée des résultats de α test avec ceux des autres tests.

B- Résultats

A partir des réponses des sujets, nous avons d'abord élaboré 21 catégories qui ont été ensuite ramenées à 8. Ces dernières se définissent comme suit selon que le mot demandé est un Nom, un Verbe, ou un Adjectif:

	NOM	VERBE	ADJECTIF
1.	Mot exact	mot exact	mot exact
2.	Construction de mots	construction de mots	construction de mots
3.	Paraphrase	Paraphrase	Paraphrase
4.	Hyperonyme	verbe "imprécis"	adj. "imprécis"
5.	Co-Hyponyme	verbe "impropre"	adj. "impropre"
6.	Description	Description	Description
7.	Interprétation Extrapolation	Interprétation Extrapolation	Interprétation Extrapolation
8.	Réponses inacceptables		

DEFINITION DES CATEGORIES

1. MOT EXACT : le mot attendu, tel que proposé dans l'épreuve correspondante du Vocabulaire réceptif (cf protocole en appendice).

2. CONSTRUCTION DE MOTS:

- soit un glissement phonétique, à cause de troubles articulatoires ou connaissance insuffisante du mot, ex: "nonopotame" pour "hippopotame."
- soit un mot créé par le sujet par analogie avec d'autres mots connus, ex: "cuisinois" pour "cuisinier."

3. PARAPHRASE: description complète et précise

- tenant la place du mot exact, par usage populaire
  ex: "donne un bec" pour "embrasse."
- ou l'évoquant sans ambiguité
  ex: "médecin qui arrange les dents" pour "dentiste."

4. HYPERONYME: nom de classe, donc moins spécifique que le mot demandé, mais avec lequel il établit une relation proche d'inclusion.
   ex: "oiseau" pour "paon,"
   ou "crochet" pour "hameçon"

Au niveau des verbes et des adjectifs, on parlera plutôt, de terme "imprécis", c'est-à-dire qui décrit de façon plus générale l'action ou l'état considéré :

ex: "coud" pour "raccommode."
"attachés" pour "enchaînés."

5. CO-HYPONYME: nom évoquant une relation "horizontale" avec le mot demandé, c'est-à-dire ayant un hyperonyme commun, ce dernier étant défini toutefois par la classe immédiatement supérieure.

ex: "cerf" est accepté comme co-hyponyme de "chevreuil", mais non "écureuil" ou "chameau".

Au niveau des verbes et des adjectifs, on parlera plutôt de terme "impropre", c'est-à-dire qui décrit inadéquatement l'action ou l'état considéré, tout en partageant certaines caractéristiques de ces derniers.

ex: "vide" ou "renverse" pour"verse".

"accrochés" pour"enchaînés".

6. DESCRIPTION: toute description exacte mais vague ou incomplète (par opposition à paraphrase), qui ne tient compte que de certaines caractéristiques de l'objet, de l'action ou de l'état.

ex: "affaire pour mettre la soupe" pour"louche".

"fait des lignes avec son tracteur" pour"laboure".

"fait des exercices" pour "fort".

7. INTERPRETATION et EXTRAPOLATION: chaque fois que le sujet perçoit correctement la situation, mais

- soit qu'il interprète l'usage possible de l'objet

ex: "pour quand on est malade" pour "thermomètre".

- soit qu'il anticipe le résultat de l'action ou de l'état.

ex: "fait pousser des fleurs" pour "semeur".

ou "fait un chandail" pour "tricote".

.../27

8. REPONSES INACCEPTABLES :

- description trop incomplète, ou erronnée

ex: "bâton en papier" pour "drapeau".

- erreurs d'interprétation

ex: "épingles à linge" pour "capsules."

- simple énumération

ex: "un fusil, un monsieur" pour "soldat".

Nous finissons actuellement la cotation des protocoles en fonction des catégories ainsi définies et nous aborderons donc incessamment l'analyse d'items qui nous permettra d'effectuer les dernières étapes (d) et e)) de cette étude.

STRUCTURES SYNTAXIQUES

I- Méthode d'analyse

Les analyses envisagées se révélant finalement assez complexes, nous nous trouvions devant l'impossibilité de les appliquer à notre échantillon de 150 sujets. Nous avons donc constitué un sous-échantillon de 60 sujets, 20 par milieu, en respectant les critères et les proportions observés pour l'échantillon global de façon à observer la représentativité de nos groupes. Cette mesure nous a été imposée également par un certain nombre d'impondérables , telles mauvaises qualités ou absence de certains enregistrements.

En raison de difficultés inhérentes à toutes tentatives de transcription chaque cassette enregistrée a été réécoutée par au moins trois personnes de façon à assurer une certaine standardisation de la transcription.

Une fois la transcription des bobines complétée , quatre étapes d'analyse ont été prévues.

1. Décomposition des corpus en segments du discours ou énoncés

Le "segment continu" ou "segment du discours" comprend toutes les unités linguistiques contenues à l'intérieur de deux pauses sur le plan phonétique. Il se situe au niveau de la continuité de la chaîne parlée.

Les trois critères qui permettent une division adéquate des segments sont:

a) l'intonation qui, par la présence de l'accent, nous indique la frontière du segment.

.../29

b) le débit c'est-à-dire tous les sons, émis dans la même expiration.

c) les questions de l'examinateur qui scandent le rythme de production des segments.

Sur le plan syntaxique, le "segment continu" ou "segment du discours" est plus englobant que la phrase. A son strict minimum, il ne peut contenir qu'une phrase nominale ou une phrase simple mais il peut comprendre parfois jusqu'à deux ou trois phrases.

2. Décomposition des énoncés en phrases

Par phrase, on entend un ensemble fini de phonèmes auquel une grammaire adéquate assigne une description structurale indiquant comment cette phrase est comprise par le locuteur-auditeur idéal (Chomsky, 19 p.15). Ainsi la séquence "sincerity may frighten the boy" est une phrase (P) engendrée par la suite de règles de réécriture constituant le composant de base de la grammaire, ces règles de réécriture définissant "un ensemble de fonctions grammaticales".

P → SN ⌒ aux ⌒ SV

SV → V ⌒ SN

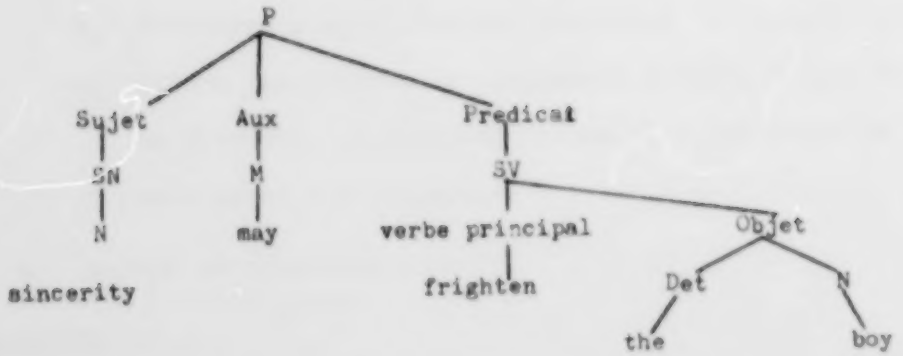
SN → D ⌒ et ⌒ N

SN → N

Det → the

Aux → M

L'information relationnelle est contenue dans l'arbre syntagmatique suivant:



La phrase comprend donc tout ce qui est dominé par un seul P a l'intérieur de l'arbre syntagmatique.

3. Identification des phrases

A. Phrases simples

B. Phrases complexes

C. Phrases nominales

La phrase nominale ne contient qu'un SN avec quelquefois introduction de prépositions. On a distingué la phrase nominale donnée en réponse à une question de l'expérimentateur (?) de la phrase nominale donnée spontanément par l'enfant (-).

D. Phrases passe-partout

ex: "Je ne sais pas".

4. Décomposition des phrases

a) Analyse des structures

a_1- identification des structures

a_2- fréquences d'apparition des structures identifiées précédemment

a_3- analyse des différentes composantes (SN-SV...) dans le but d'en arriver à définir le composant de base et à identifier le processus de structuration de la phrase.

b) Analyse des transformations

RESULTATS

Dans l'état actuel de nos analyses, seules les données suivantes sur le milieu favorisé sont disponibles.

1. Décomposition des corpus en segments du discours

TABLEAU II

Fréquences et pourcentages des segments retrouvés dans les corpus des 20 enfants de milieu favorisé

SEGMENTS	f	%
adéquats pour l'analyse transformationnelle	404	82
passe-partout	13	3
nominaux	74	15
(?) [1]	(57)	(12)
(-)	(16)	(3)
TOTAL	491	100

[1] (?) après question de l'examinateur
(-) spontannées

.../32

2. Décomposition des segments en phrases

TABLEAU III

Fréquences et pourcentages des phrases retrouvées dans les corpus des 20 enfants de milieu favorisé

PHRASES	f	%
adéquates pour l'analyse transformationnelle	574	85
passe-partout	14	3
nominales	85	12
(?)	(68)	(10)
(-)	(17)	(2)
TOTAL	673	100

RAPPORT: $\frac{\text{SEGMENTS CONTINUS (TOTAUX)}}{\text{PHRASES (TOTALES)}} = \frac{491}{673} = \underline{72\%}$

$\frac{\text{SEGMENTS CONTINUS (ADEQUATS)}}{\text{PHRASES (ADEQUATES)}} = \frac{404}{574} = \underline{70.4\%}$

INDICES: $\frac{\text{PHRASES}}{\text{SEGMENTS CONTINUS}} = \frac{673}{491} = \underline{1.4\%}$ (phrase par segments)

Ces deux indices donnent déjà un aperçu du peu de structuration du discours des enfants, puisque les segments du discours sont rarement composés de plus d'une phrase. On peut donc déjà postuler qu'à 4 ans les enfants parlent plutôt par phrases indépendantes.

.../33

3. Identification des phrases

Analyse de la juxtaposition et de la coordination des phrases au niveau de tous les types de phrases (phrases simples et complexes).

TABLEAU IV

Fréquences et pourcentages de phrases juxtaposées et coordonnées parmi les 491 segments

juxtaposées/ segment	f (segm.)	%
1 juxtaposée	20 (seg.)	4.5
-avec phrases complètes	(15)	(74)
-avec phrases nominales	(5)	(26)
2 juxtaposées	8	1.5
-avec phrases complètes	(5)	-
-avec phrases nominales	(3)	-
TOTAL 1 (SEGMENTS)	28	6.0
coordonnées / segment		
1 coordonnée	39 (seg.)	8
-avec phrases complètes	(37)	(95)
-avec phrases nominales	(2)	(5)
2 coordonnées	9	1.5
-avec phrases complètes	(8)	(88)
-avec phrases nominales	(1)	(12)

.../34

3 coordonnées	3	0.5%
TOTAL 2 (SEGMENTS)	51	10.0%
TOTAL 3 (SEGMENTS)	79	16.0%

NOTE

Eléments coordinateurs

utilisés comme tels

pi - 48 (89%)

après - 5

et - 2

utilisés en début de segment comme charnière de liaison

pi - 22

après - 1

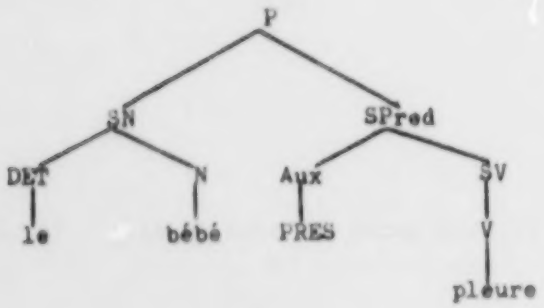
4. Décomposition des phrases 35/...

a) Analyse des structures

a_1) identification des structures syntaxiques (milieu favorisé)

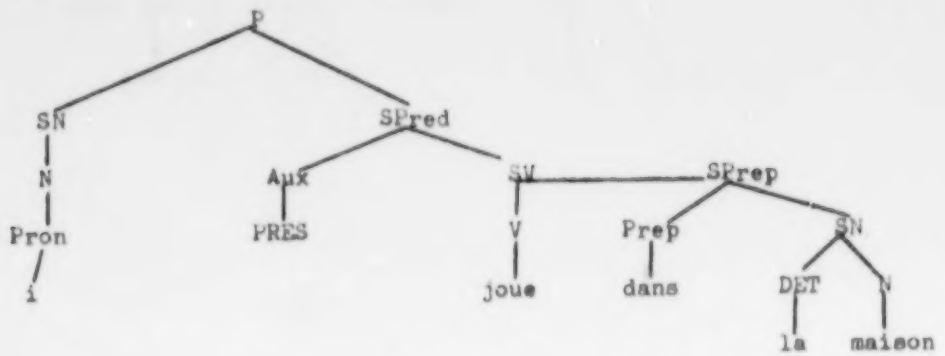
Les phrases émises par les enfants se regroupent autour de quelques structures. Celles-ci rendent compte de la structure profonde des phrases. Les arbres syntagmatiques suivants illustrent ces différentes structures:

I. le bébé pleure



II. a) i joue dans la maison

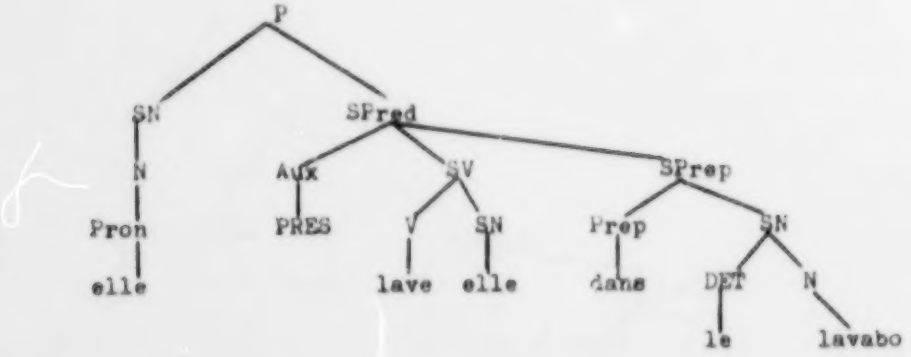
i joue dehors



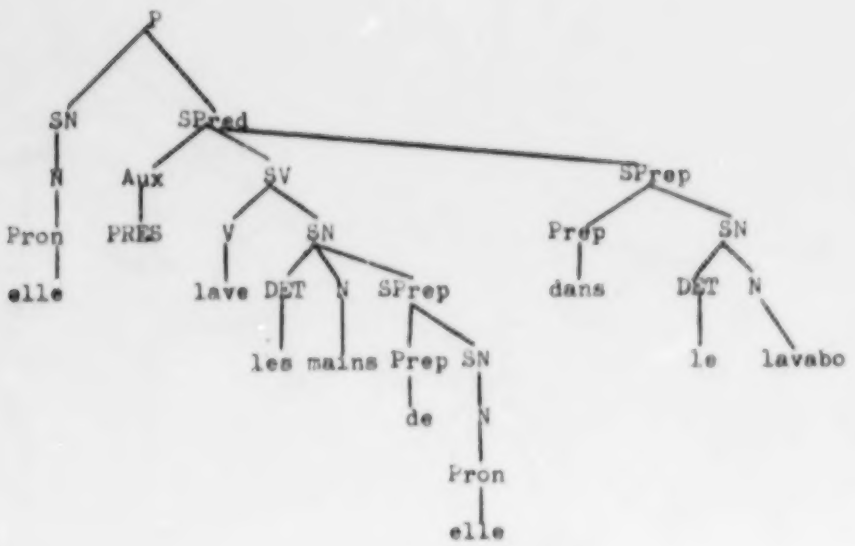
.../36

II. b) elle se lave dans le lavabo

i joue avec son camion dehors

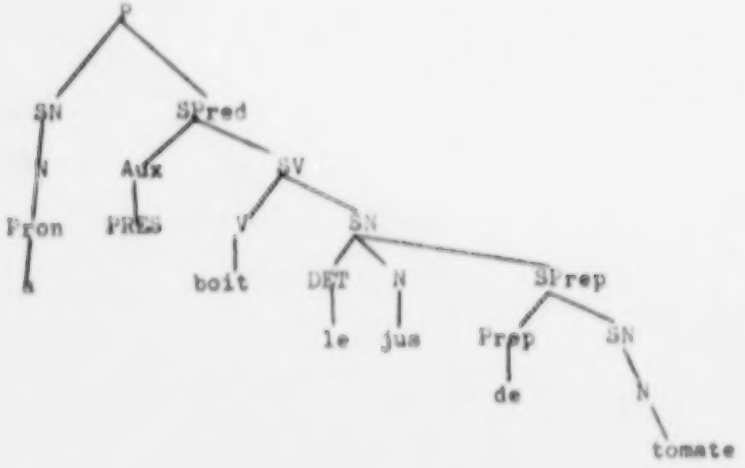


II. c) elle se lave les mains dans le lavabo

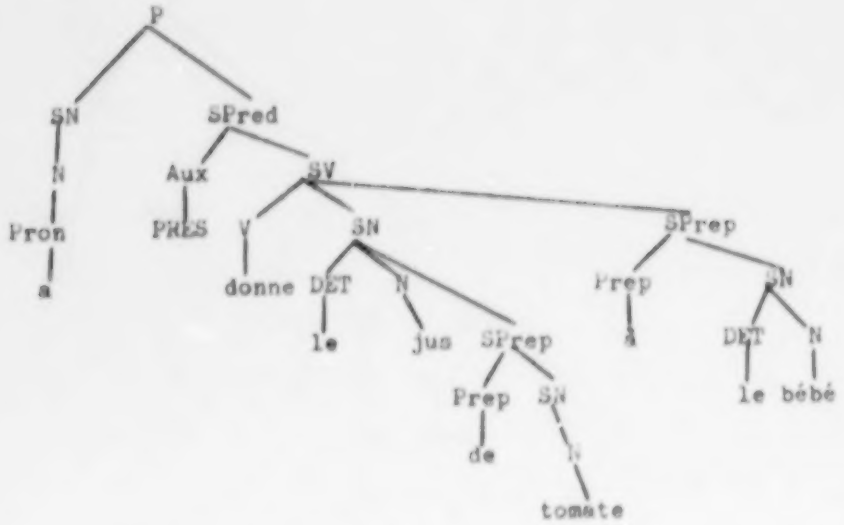


III. a) a boit le jus (de tomate)

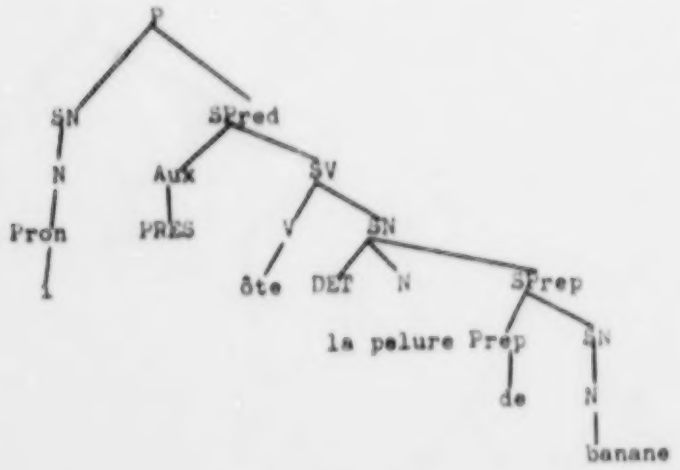
a retourne chez elle



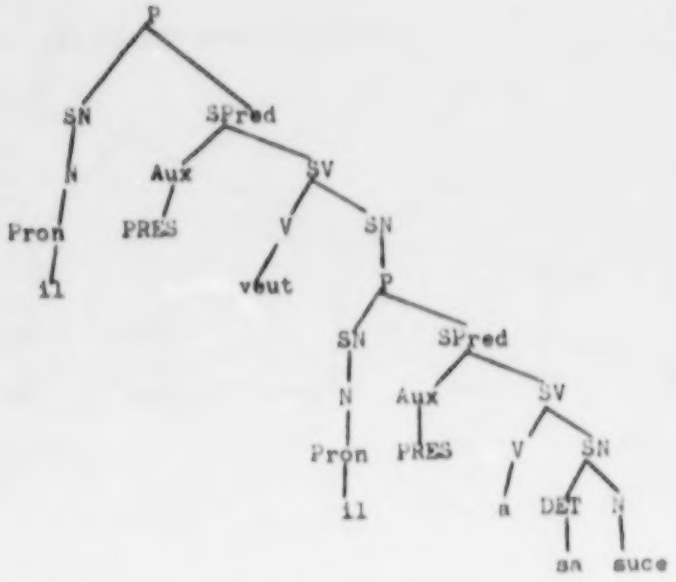
III. b) a donne le jus (de tomate) au bébé



III. c) i ôte la pelure de banane

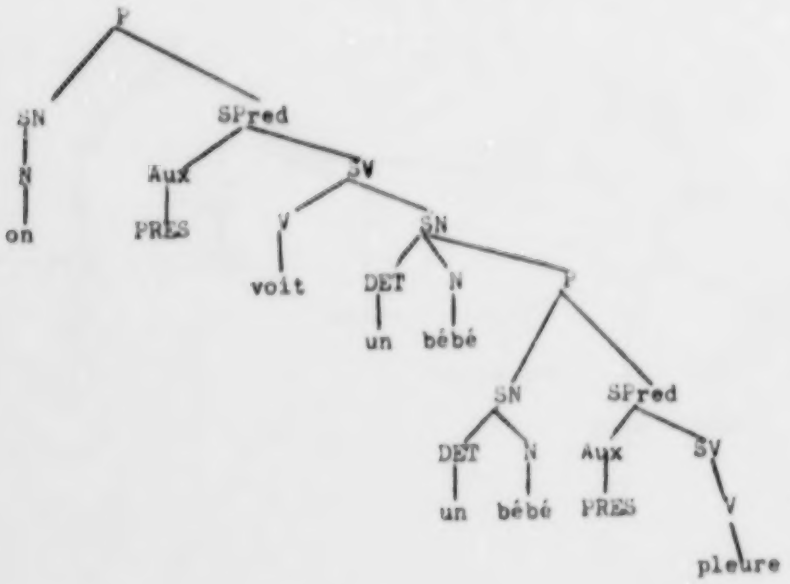


IV. a) il veut avoir sa suce

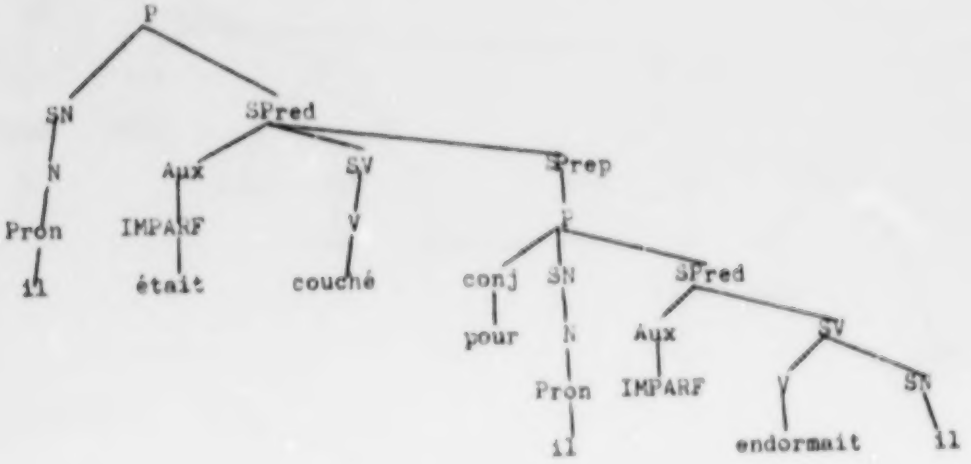


.../39

IV. b) on voit un bébé qui pleure

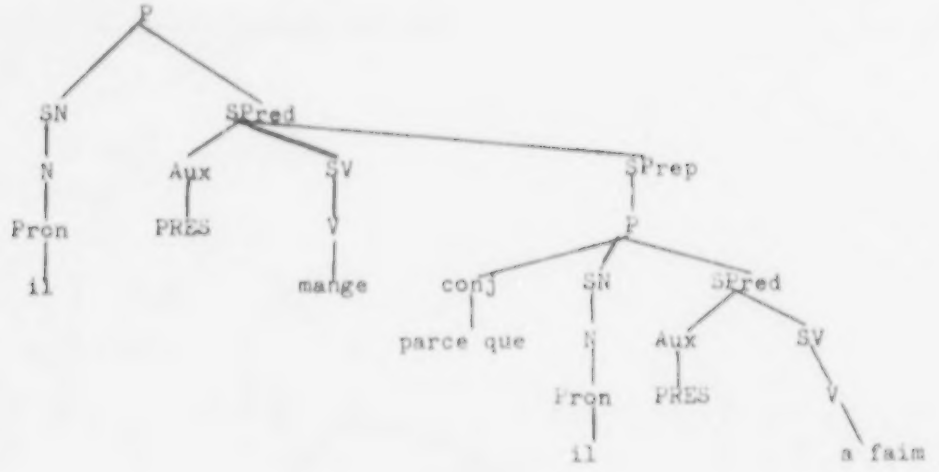


V. a) il est couché pour s'endormir

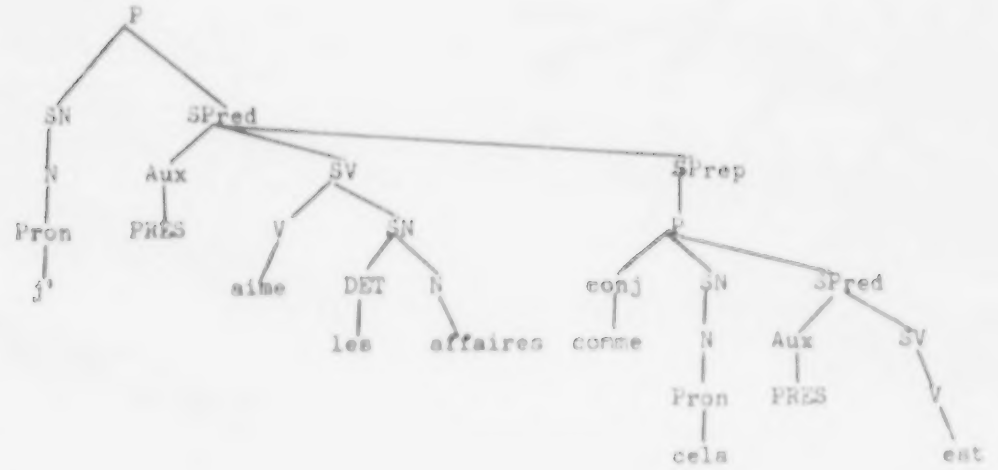


.../40

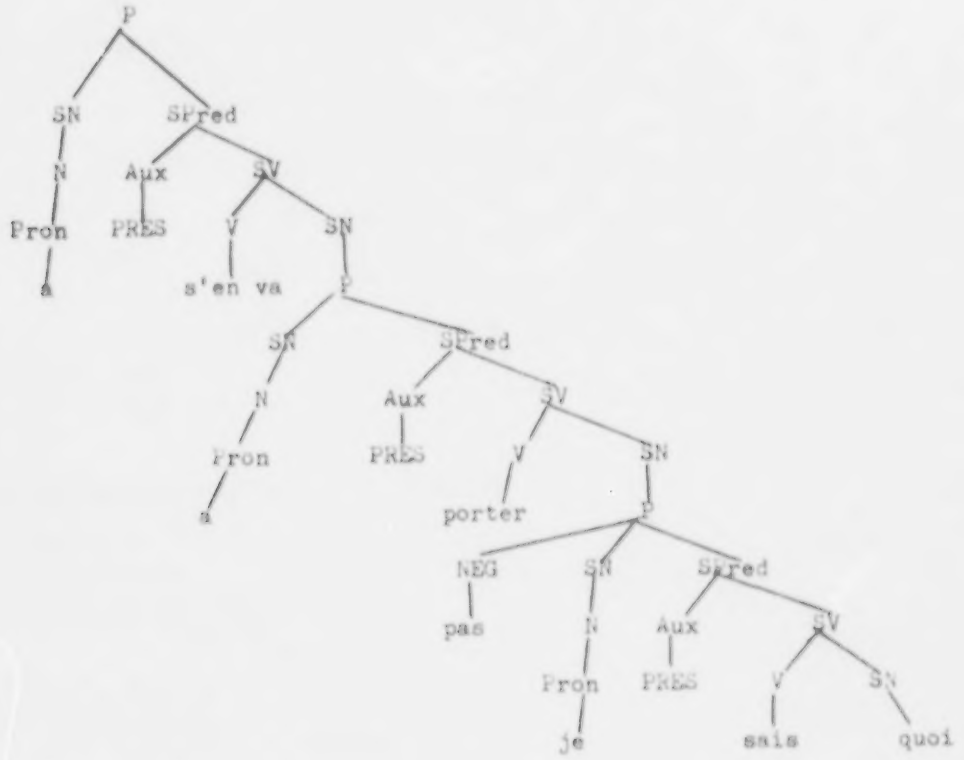
V. b) i mange parce qu'il a faim



V. c) j'aime les affaires comme ça

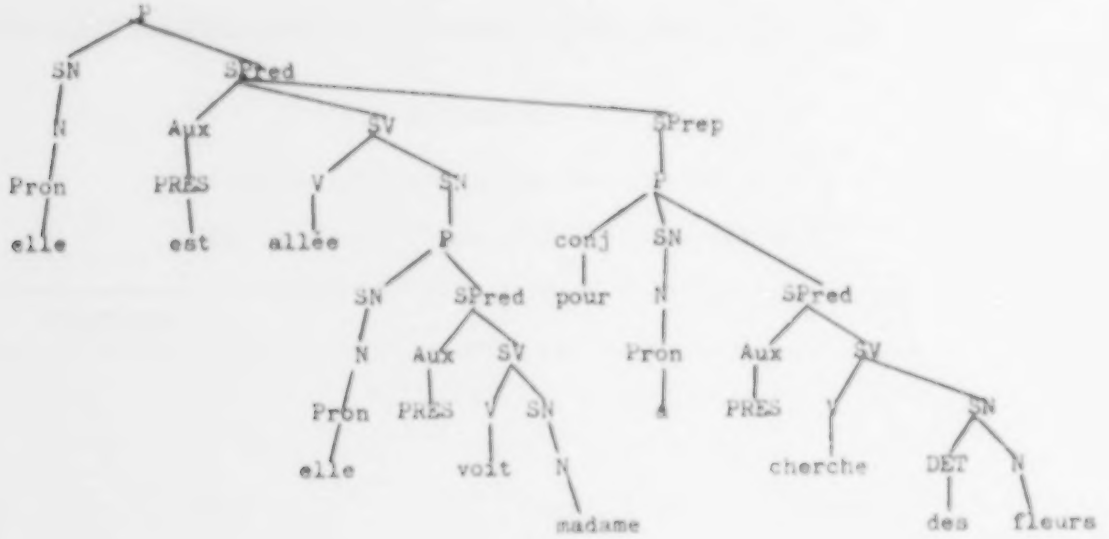


VI. a) a s'en va porter je sais pas quoi



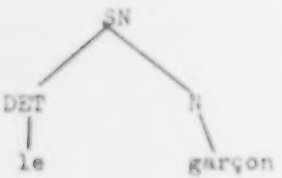
.../42

VII. elle est allée voir madame pour chercher des fleurs



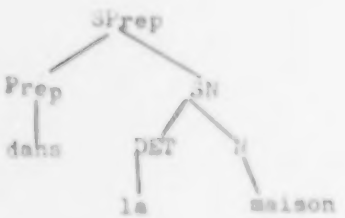
VIII. a- Phrase nominale où il n'y a qu'un DET et N.

le garçon



VIII. b- Phrase nominale avec préposition.

dans la maison



a_2) <u>fréquences d'apparition des structures identifiées précédemment</u>

TABLEAU V

Fréquences et pourcentages des 8 structures

par rapport à l'ensemble des phrases(673)

STRUCTURES	f	%
I	156	23
II	43	6
IIa	(19)	(44)
IIb	(21)	(49)
IIc	(3)	(7)
III	325	48
IIIa	(29')	(89)
IIIb	(29)	(9)
IIIc	(5)	(2)
IV	55	8.4
IVa	(49)	(90)
IVb	(6)	(10)
V	8	1
Va	(1)	
Vb	(6)	(75)
Vc	(1)	
VI	1	0.1
VII	3	0.5
VIII	85	13
VIIIa	(72)	(84)
VIIIb	(13)	(16)

.../44

TABLEAU VI

Fréquences et pourcentages des 8 structures

par rapport aux phrases adéquates pour

l'analyse transformationnelle (574)

STRUCTURES	f	%
I	156	26
II	43	7
IIa	(19)	(44)
IIb	(21)	(49)
IIc	(3)	(7)
III	325	55
IIIa	(291)	(89)
IIIb	(29)	(9)
IIIc	(5)	(2)
IV	55	10
IVa	(49)	(9)
IVb	(6)	(1)
V	8	1.4
Va	(1)	
Vb	(6)	(1)
Vc	(1)	
VI	1	1
VII	3	0.5

a$_3$) <u>analyse des différentes composantes</u>

Cette partie de l'analyse n'est pas encore suffisamment avancée pour que l'on puisse donner des résultats.

b) <u>Analyse des transformations</u>

La liste de transformations suivante ne représente qu'une énumération, sans ordre, celle-ci devant être précisée ultérieurement.

NEGATION

Bonne application ——————— 25 (dont 14 fois dans l'expression passe-partout "je ne sais pas")

INTRODUCTION DE "QUE"

Bonne application ——————— 4

Absence ——————— 2

PASSIVATION

Bonne application ——————— 6 (au niveau de la forme passive intransitive c'est-à-dire sans SPrep (par + SN))

ELISION DU SUJET IDENTIQUE (ELSNI)

Bonne application ——————— 45

ELEVATION DU SUJET

Bonne application ——————— 11

ATTRACTION DE FAIRE

Bonne application ——— 8

Mauvaise application ——— 3

INFINITIVISATION

Bonne application ——— 52

Mauvaise application ——— 3

PRONOMINALISATION

A) PRONOMINALISATION (SUJET)

Bonne application ——— 104

B) PRONOMINALISATION (COMPLEMENT)

Bonne application ——— 72

Mauvaise application ——— 8

PLACEMENT DES CLITIQUES

Bonne application ——— 57

TOPICALISATION

A) TOPICALISATION (SUJET)

Bonne application ——— 54

B) TOPICALISATION (COMPLEMENT)

Bonne application ——— 1

PRONOMINALISATION EN FORME FORTE

Bonne application ——— 8

TOUS-A-GAUCHE

Bonne application ——— 3

.../47

ELLIPSE DE PROPOSITION

Bonne application ——————————— 8

INVERSION STYLISTIQUE

Bonne application ——————————— 1

Sur le plan morphologique:

ACCORD SUJET-VERBE

Bonne application ——————————— 561 (avec sujets absents + présents)

" ——————————— 523 (avec sujets présents)

Mauvaise application ——————————— 13

GENRE

Bonne application ———————————1011

Mauvaise application ——————————— 13

NOMBRE

Bonne application ———————————1024

CONTRACTION

A) PREP(DE PARTITIF + DET)

Bonne application ——————————— 60

Mauvaise application ——————————— 2

B) QUE + SN

Bonne application ——————————— 4

Analyses phonologiques

A- Méthode d'analyse

En raison de l'importance de l'exactitude de la transcription des corpus en langage phonétique, pour cette partie de nos analyses, un soin tout particulier a été accordé à cette tâche de sorte que peu de résultats sont déjà disponibles.

1. Transcription des protocoles en langage phonétique

La transcription s'est effectuée en trois étapes:

a) une première fois par quatre étudiantes en linguistiques divisées en 2 équipes. Les deux personnes écoutaient ensemble la cassette enregistrée et ne transcrivaient sur le protocole que lorsqu'elles tombaient d'accord sur les sons entendus.

b) les enregistrements des épreuves utiliséespour cette partie de nos analyses (vocabulaire expression et histoire en images) furent ensuite réécoutés par les deux personnes affectées à l'analyse et les transcriptions corrigées au besoin.

c) par la suite chacune d'elles réécoutait les 60 cassettes retenues à l'occasion de l'étude de chacune des règles de réalisation.

2. Identification des règles de réalisation phonétique

Comme il n'existe pas, à notre connaissance, d'étude sur le système phonologique des enfants canadiens français âgés de 4 ans, nous disposions de peu d'indices pour orienter notre analyse. Nous avons donc commencé par analyser en détail le corpus d'un enfant de notre échantillon choisi au hasard en essayant d'identifier et de définir toutes les règles de réalisation phonétique utilisées par cet enfant. Ceci nous a amené à définir 23 règles différentes. Le travail consiste maintenant à reprendre chacune de ces règles individuellement afin de vérifier:

a) si elles s'appliquent de la même façon dans tous les corpus

b) si la première définition qu'on en a donnéedoit être modifiée

c) si l'on retrouve d'autres règles non identifiées dans le premier corpus

d) si les distributions de fréquences de chacune des règles ainsi identifiées et définies diffèrent en fonction du milieu.

B- RESULTATS

Identification des 23 règles suivant qu'elles sont obligatoires ou libres

		O	L
R1	Assibilation ou affrication		•
R2	Variation libre entre [z] et [ʒ]		•
R3	Relâchement du [ø] (itérative de droite à gauche)		•
R4	Nasalisation des voyelles	•	
R5	Métathèse	•	
R6	Chute des consonnes nasales	•	

		O	L
R7	Abaissement des voyelles nasales	•	
R8	Chute du [ə] en finale absolue	•	
R9	Relâchement du [o] en S.F.		•
R10	Chute du R devant C ##		•
R11	Chute du L et du R en finale après C		•
R12	Relâchement des voyelles hautes		•
R13	Diphtongaison		•
R14	Chute du R en finale après voyelle		•
R15	Syllabification des glissantes		•
R16	Troncation élision	•	
R17	Troncation finale	•	
R18	Alternance entre [i] et [ɛ]		•
R19	Chute du L		•
R20	Formation des glissantes		•
R21	Introduction d'un [j] transitoire	•	
R22	Chute du [ə] (règle itérative de gauche à droite)	•	
R23	Alternance [ɔ] et [ɑ]		•

TABLEAU VII

Fréquences et pourcentages d'application
de la règle de diphtongaison en fonction
du contexte et du groupe expérimental

CONTEXTE		GROUPES					
		DEFAVORISE		MOYEN		FAVORISE	
	[1]	f	%	f	%	f	%
/œ/	A	57	89	66	59	68	80
	Ā	7	11	45	41	17	20
/ɛ/	A	118	96	157	89	130	84
	Ā	4	4	19	11	24	16
/ɔ/	A	45	81	50	74	29	72
	Ā	10	14	17	26	11	28
/a/	A	33	78	34	59	44	59
	Ā	9	22	23	41	31	41
/à/	A	7	39	5	20	4	19
	Ā	11	61	21	80	17	81
TOTAL	A	299	86	31	72	275	73
	Ā	41	14	125	28	100	27

[1] A: nombre de fois où les sujets font une diphtongaison avec le phonème en question

Ā: nombre de fois où le phonème est employé sans diphtongaison.

.../52

TABLEAU VIII

Fréquences et pourcentages d'application de la règle d'alternance [ɛ] [a] en fonction du milieu

	DEFAVORISE		MOYEN		FAVORISE	
	f	%	f	%	f	%
[ɛ]	112	57	146	66	185	86
[a]	85	43	75	34	28	14

.../53

CHAPITRE IV

APPORTS DE LA RECHERCHE

ELABORATION D'UN PROGRAMME

DE LANGAGE

Importance de la recherche

Comme nous le mentionnions précédemment, la recherche sur le développement psycho-linguistique des enfants montréalais a été conçue en fonction de l'élaboration d'un programme de langage applicable au niveau de la maternelle. Plusieurs motifs nous avaient poussés à entreprendre cette recherche:

1) Remise en question des hypothèses de base de l'Opération Renouveau: Au départ, les responsables de l'Opération Renouveau ont établi des maternelles en milieux défavorisés dans une optique compensatoire, c'est-à-dire en prenant pour hypothèse que les enfants de milieux défavorisés étaient déficients et que, par conséquent, seules des mesures de rattrapage pourraient compenser le retard qu'ils présentent déjà à leur arrivée à l'école. Or, comme nous avons essayé de le montrer dans le premier chapitre, les recherches dans ce domaine tendent de plus en plus à remettre en question cette hypothèse et à soutenir la thèse de la différence socio-culturelle. C'est là un point extrêmement important puisque les mesures que l'on élabore sont évidemment fonction des hypothèses que l'on adopte, comme l'indique le tableau suivant:

a) Education axée sur la compensation

Hypothèse: Les enfants de milieux défavorisés sont déficients

Origine de ces déficiences: sous-stimulation

Causes de ces déficiences: pauvreté du milieu

Objectifs: Compenser les déficiences

Méthodes: établissement de programmes de rattrapage visant à mettre tous les enfants sur le même pied.

b) Education axée sur le développement individuel

Hypothèse: Les enfants de milieux défavorisés sont différents

Origine de ces différences: influences socio-culturelles différentes

Causes de ces différences: conditions socio-économiques différentes

Objectifs: réduire les incompatibilités entre la culture de l'école et la culture du milieu

Méthodes: adapter l'école aux besoins spécifiques des enfants auxquels elle s'adresse

2) Insuffisance des données: Même si l'on est de plus en plus justifié d'opter pour la thèse de la différence, il reste que la plupart des recherches sur lesquelles nous appuyons notre position, ont été menées sur des populations non canadiennes françaises et que, de ce fait, leurs conclusions ne sont pas nécessairement valables pour notre milieu (voir Dedapam, rapport de cheminement 71-72, p. 29). Par ailleurs, ce domaine de recherches est encore trop nouveau et les conclusions sont encore trop partielles pour qu'il soit déjà possible d'avoir des certitudes. Ainsi, comme nous le soulignions précédemment, il reste encore à déterminer la frontière entre différences et déficiences.

Par ailleurs, en dehors des études comparatives, il existe relativement peu de recherches en psycho-linguistique qui puisse d'une part nous permettre de dresser un tableau du développement linguistique entre 4 ans et 6 ans (période, qui nous intéresse) et d'autre part nous aider à décrire le processus de structuration du langage à cette même période du développement. Pour ce qui est des par- .../56

ticularités du langage enfantin franco-canadien, les données sont à proprement parler inexistantes. Les informations dont nous disposons pour l'élaboration d'un programme sont donc plutôt limitées.

3) Attitudes dans le milieu scolaire: Ce n'est pas un hasard si l'Opération Renouveau a été définie comme un ensemble de mesures compensatoires. Cette orientation correspondait à des perceptions qu'avaient et qu'ont encore la plupart des personnes travaillant en milieux défavorisés, perceptions qui reposent d'ailleurs sur un ensemble de données assez troublantes. Du point de vue de l'école, comment expliquer les échecs massifs des enfants en milieux défavorisés sinon par les déficiences des enfants? Ces perceptions conditionnent, par ailleurs, les attitudes des individus à l'égard de ces enfants et c'est sans doute là un des aspects le plus complexe du problème. Depuis la recherche de Rosenthal et Jacokbson (1971) on peut maintenant mesurer l'importance de ce facteur et la nécessité d'agir à ce niveau. Or comme nous avons pu le constater après la publication du premier rapport de Dedapam, il est extrêmement difficile de combattre des croyances profondément enracinées. Il faudra sans doute franchir bien des étapes avant de faire admettre aux enseignants que ces enfants qu'on disait jusqu'à présent déficients se développent normalement et que les difficultés dont ils font preuve sont sans doute dues à l'incapacité de l'école de s'adapter à leur mode de fonctionnement. C'est dans cet esprit que nous avons été amenée à entreprendre notre recherche afin de faire le point sur cette question de la déficience ou de la différence. Pour ce faire, il fallait y introduire le plus possible de données. C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire d'accorder tant d'importance à la constitution d'un échantillon représentatif de la population montréalaise en fonction de critères socio-économiques et non plus seulement pédagogiques. C'est pourquoi aussi nous avons vou-

.../57

lu que la recherche porte sur les différents aspects du développement psycholinguistique et qu'à ce titre elle s'échelonne sur trois ans.

Elaboration d'un programme de langage

1. Contexte du travail

Compte-tenu 1) du soin que nous voulions apporter à la mise sur pieds de la recherche. 2) des limites budgétaires qui nous ont été imposées à différents niveaux.* 3) des résistances que nous avons rencontrées à l'égard du projet d'élaboration d'un programme de langage, nous sommes obligée d'avouer que cette partie du projet a été quelque peu retardée. Notre travail sur ce point a surtout consisté (en dehors de la recherche théorique) en un travail d'animation auprès des jardinières pour essayer d'une part de justifier notre position, d'autre part de vaincre leurs résistances à l'idée de se voir imposer un programme et enfin pour tenter de les amener elles-mêmes à définir les objectifs et les méthodes qu'elles préconisent. En effet, nous étions contre l'idée de travailler indépendamment à l'élaboration d'un programme pour ensuite le voir imposer aux jardinières comme un produit qui leur serait à priori étranger. Nous pensons qu'il est plus important d'amener les jardinières à faire le cheminement avec nous pour qu'ensuite elles fassent des objectifs du programme leurs objectifs et qu'elles soient ainsi plus en mesure de les comprendre et de les traduire dans une pédagogie plus active. Une partie de ce travail est traduite dans le document reproduit en Appendice V, document dans lequel

---

* En raison de ces restrictions nous avons été obligée d'une part de fonctionner avec un personnel limité et plus ou moins qualifié constitué surtout d'étudiants peu formés au travail qu'on leur demandait; d'autre part, ne pouvant disposer de budget pour du matériel nous nous trouvions devant la nécessité de penser notre programme en fonction du matériel existant ce qui limitait considérablement les possibilités.

nous essayons d'identifier et de conceptualiser les objectifs qu'excelent déjà de rejoindre les jardinières à travers leurs activités. Ce document constitue évidemment la première étape d'une étude plus approfondie visant finalement à définir le programme de la maternelle dans son ensemble. Au premier abord ce travail pourrait sembler dépasser notre mandat; tel n'est pas le cas pourtant. Dans la perspective que nous adoptons (cf. contexte de la recherche: développement du langage) le langage ne peut être considéré indépendamment des autres dimensions du développement. Dans ce sens, on ne peut donc concevoir un programme de langage sans l'intégrer dans un programme plus global de développement intellectuel et social. Ce sera que, comme un tel programme n'existe pas encore, nous avons été amenée à déborder le champs de nos préoccupations premières. On comprendra dès lors que l'on ait dû retarder la rédaction proprement dite du programme.

Il était prévu, par ailleurs, que dans le projet initial, il était question d'évaluer l'effet du Distar (programme de lecture et langage). Cette partie du projet a dû être abandonnée, les jardinières, sauf deux, ne voulant pas reprendre ce programme pour diverses raisons que nous avons déjà discutées dans un texte antérieur (voir Appendice II- Evaluation du Distar). Ne voulant pas, toutefois, le laisser complètement de côté (il constitue quand même un des programmes les plus efficaces qui ait été expérimenté jusqu'à présent dans une optique compensatoire) nous en avons entrepris une analyse systématique pour essayer d'en dégager les objectifs et les étapes de réalisation et voir dans quelle mesure ces données pourraient être intégrées dans une méthode plus souple. Cette partie de notre travail n'étant pas complétée elle fera éventuellement l'objet d'un rapport ultérieur.

2. Orientation du programme

L'orientation du programme est évidemment fonction du cadre théorique dans lequel nous avons choisi de fonctionner et dont nous avons tracé les grandes lignes dans le premier chapitre. Dans cette optique, le langage est avant tout considéré comme un facteur de développement intellectuel et social, sa fonction principale étant la communication. L'objectif premier d'une pédagogie du langage devrait donc être l'acquisition par l'enfant de l'habileté à communiquer oral écrit, en plus de la maîtrise d'éléments linguistiques, la maîtrise de l'usage de ces éléments en fonction des caractéristiques diverses des situations de communication. Dans ce sens, le programme ne doit être limité à des exercices où les éléments linguistiques sont appris pour eux-mêmes constituant progressivement un répertoire dont l'extension est déterminée d'avance et dont la progression est aussi prévue à l'avance. Ce type d'exercice est souvent comparé à l'acte de pratiquer un instrument sans en connaître l'usage. Le programme doit, par contre, être composé d'activités de communication, différentes les unes des autres par le contenu communiqué, les intentions de communication et les règles à respecter, activités à l'occasion desquelles l'élève apprend l'usage de sa langue en même temps qu'il accroît son répertoire linguistique.

S'il est vrai que les différences essentielles entre les enfants des milieux défavorisés et ceux des autres milieux tient au fait qu'ils attribuent au langage des fonctions différentes qui ne sont pas celles auxquelles l'école attache le plus d'importance (analyse, interprétation, extrapolation, déduction, etc.), nous devrions, par une pédagogie ainsi définie, répondre aux besoins des enfants de milieux défavorisés et atténuer leurs difficultés d'adaptation à l'école.

.../60

Compte-tenu, d'une part, du temps limité dont nous disposons pour produire ce rapport et, d'autre part, du fait que nous sommes actuellement en train d'approfondir et de structurer les principes émis précédemment, il est difficile de pousser plus avant nos explications. Ajoutons toutefois que le tableau, ci-joint, que nous avons emprunté à Courtney Cazden (1977) présenterait bien les objectifs que nous voudrions voir réaliser dans notre programme si on lui ajoutait une troisième dimension qui représenterait une typologie des situations de communication dans lesquelles un enfant de 4 ou 5 ans peut être appelé à fonctionner.

TABLE 14-1 TABLE OF SPECIFICATIONS FOR PRESCHOOL EDUCATION: OBJECTIVES IN EARLY LANGUAGE DEVELOPMENT

	BEHAVIORS									
	Cognitive								Affective	
CONTENT	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1. Sounds	X							X	X	X
2. Words	X						X	X	X	X
3. Grammar	X						X	X	X	X
4. Objects		X		X						X
5. Events			X	X						X
6. Ideas				X						X
7. Reality discussion					X					X
8. Fantasy dramatic play					X					X
9. Thought						X				X

REFERENCES

BELLUGI U. (1966) The development of questions and negatives in the speech of three children. Special qualifying paper, Havard Graduate School of Education.

BELLUGI U. (1967) The acquisition of the system of negation in children's speech. Doctoral dissertation, Havard Graduate School of Education.

BERNSTEIN B. (1972) A critique of the concept of compensatory education in Cazden, C.B. JOHN, V.P. and Hymes D. Functions of language in the classroom. New-York: Teachers College Press.

BONNIER-TREMBLAY FRANCINE, TASSE-CHAPLEAU LOUISE, PIERRE-JOLY REGINE (1972). Projet de recherche DEDAPAM. Rapport de cheminement 1971-72. Commission des écoles catholiques de Montréal. Bureau de Psychologie.

BROWN R., BELLUGI U. (1964) Three processes in the child's acquisition of syntax. In E. LENNEBERG, ed., New directions in the study of language. Cambridge Mass.: M.I.T. Press, pp. 131-161.

BROWN R., CAZDEN C., BELLUGI-KLIMA U., (1971) The child's grammar from I to III. In A, BAR-ADON and W.S. LEOPOLD ed., Child language readings. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

DEUTCH M. et al. (1967) The disadvantaged child. New-York: Basic Books p. 194.

FERREIRO EMILIA (1971) Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Paris, Droz.

REFERENCES

HEIDER E., (1968) Style and effectiveness of children's verbal communications within and between social classes. Doctoral dissertation, Havard University.

KRAUSS R., and ROTTER G., (1968) Communication abilities of children as a function of age and status. Merrill Palmer Quaterly 14: 161-73.

LABOV W., COHEN, P. (1966) Systematic relations of standard and non standard rules in the grammar of Negro speakers. Project literacy reports 8: 66-84.

LABOV W. (1967) Some sources of reading problems for Negro speakers of non standard English. In Frazier, ed., New directions in elementary English. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, pp. 140-6-7.

LABOV W., et al. (1968) A study of the non-standard English of Negro and Puerto-Rican speakers in New-York city, vol.1, unpublished manuscript.

PAGE, M. (1971) Etude de la structure de la phrase: élaboration de technique et comparaison d'enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

PIAGET J. (1963) Le langage et les opérations intellectuelles, en Problèmes de Psycho-linguistique, Paris, P.U.F.

ROBINSON, W.P. (1965) The elaborate code in working class language. Language and speech, 1965, 8, 243-52.

REFERENCES

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1971) Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire? Un facteur important: Le préjugé du maître. Tournai: Casterman.

SINCLAIR HERMINA (1967) Acquisition du langage et développement de la pensée. Sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes. Paris, Dunod.

SINCLAIR HERMINA (1968) L'acquisition des structures syntaxiques. Psychologie, 13 2, 167-75

APPENDICES

I - PIERRE-JOLY REGINE (1973-74) Langage en milieux défavorisés. Plan de recherche. Projet de recherche présenté au Bureau de Psychologie. C.E.C.M.

II - _____ (1972) Evaluation du Distar rapport préliminaire

_____ (1972) Elaboration d'un programme de langage pour enfants de 4 ans et 5 ans en milieux défavorisés. Compte-rendu d'une table ronde tenue dans le cadre du Xe congrès du C.Q.E.E.

_____ (1972) DEDAPAM. Contexte de la recherche.

_____ (1973) Les fondements d'un programme de langage pour enfants de 4 ans en milieux défavorisés. Texte présenté au cours de la semaine de perfectionnement organisée par le Ministère de l'Education pour les jardinières de Maternelle 4 ans de la province le 11/9/73.

III- _____ "Leiter International performance Scale" Adaptation française. Consignes.

_____ Epreuves expérimentales. Consignes. Protocoles

IV - PIERRE-JOLY R., RICARD M., DESROCHERS N., (1974) La descrimination auditive chez les enfants de milieux défavorisés. Document de travail.

V - PIERRE-JOLY R., LARAMEE-DENIS C. (1974) Activités en maternelle 4 ans. Essais de définition des objectifs et des méthodes. Document de travail.